

McElvany, Nele; Herppich, Stephanie; Van Steensel, Roel; Kurvers, Jeanne
**Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich
Literacy - Ergebnisse einer Meta-Analyse**

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 178-192



Quellenangabe/ Reference:

McElvany, Nele; Herppich, Stephanie; Van Steensel, Roel; Kurvers, Jeanne: Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy - Ergebnisse einer Meta-Analyse - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 178-192 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71416 - DOI: 10.25656/01:7141

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71416>

<https://doi.org/10.25656/01:7141>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Frühpädagogik

Frithjof Grell/Hans-Günther Roßbach

Einführung in den Thementeil 151

Frithjof Grell

Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen 154

Marcus Hasselhorn

Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungs-
psychologischer Sicht 168

Nele McElvany/Stephanie Herppich/Roel van Steensel/Jeanne Kurvers

Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy –
Ergebnisse einer Meta-Analyse 178

Bernhard Kalicki

Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung
und Familie 193

Werner Thole

Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen –
Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes 206

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Frühpädagogik“ 223

Allgemeiner Teil

Maria Fölling-Albers/Katja Meidenbauer

Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? 229

Petra Bauer

Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit.

Ein Literaturbericht 249

Josef Schrader

Reproduktionskontexte der Weiterbildung 267

Besprechungen

Fritz Osterwalder

Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine

Kommunikationsgeschichte..... 285

Cristina Allemann-Ghionda

Sabine Hornberg/Inci Dirim/Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril (Hrsg.):

Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International
und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland

David Palfreyman/Ted Tapper (Eds.): Structuring Mass Higher Education:
The Role of Elite Institutions

Louis Porcher: L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain 288

Kerstin Rabenstein

Antje Langer: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine

diskursanalytische Ethnografie..... 291

Hans-Ulrich Grunder

Katrin Lohrmann: Langeweile im Unterricht..... 293

Merle Hummrich

Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebens-

bewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie..... 296

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 300

Impressum U 3

Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy – Ergebnisse einer Meta-Analyse

Zusammenfassung: Frühkindliche Bedingungen gelten als wichtige Voraussetzungen für spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten. Große Hoffnungen werden daher in die frühe systematische Förderung im Kontext der Familie als dem wichtigsten Umfeld der Kinder vor Schulbeginn gesetzt. Für den Bereich Literacy untersucht der vorliegende Beitrag, wie wirksam familiäre Frühförderungsprogramme sind und welche Zusammenhänge es zwischen Programm- bzw. Studienmerkmalen und der Effektivität der Maßnahmen gibt. Die Meta-Analyse, in der 15 Studien aus den Jahren 1990–2007 berücksichtigt wurden, ergibt nur schwache Effekte existierender Programme für den Literacy-Bereich. Moderatoranalysen weisen insbesondere darauf hin, dass höhere Effekte vor allem bei methodisch weniger strikten Studien berichtet wurden. Mögliche Gründe für die eher geringe Effektivität der Programme werden diskutiert und Forschungsdesiderate in dem Bereich aufgezeigt.

1. Theoretischer Hintergrund

Frühkindliche Bedingungen werden als wichtige Voraussetzungen für spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten angesehen (z.B. Duncan/Kalil/Ziol-Guest 2008; Heckman 2006; Tietze/Rosbach/Grenner 2005). So berichteten beispielsweise Duncan u.a. (2007), dass die Fähigkeiten in Mathematik, Lesen und Aufmerksamkeit zu Schulbeginn in sechs großen Längsschnittstudien jeweils die besten Prädiktoren für spätere Kompetenzen waren. Insbesondere auch für den Schriftspracherwerb wurde vielfach beschrieben und diskutiert, dass wichtige Vorläuferfähigkeiten wie der Wortschatz oder die phonologische Bewusstheit im Kontext der Familie erworben werden, bevor die systematische Beschulung beginnt.

Der Erwerb von Schriftsprachkompetenz gilt in unserer Gesellschaft als zentrale Voraussetzung der Bewältigung von Schule, Beruf und Alltagsleben. Gleichzeitig weisen sowohl nationale als auch internationale Leistungstests darauf hin, dass in vielen Ländern ein bedeutsamer Anteil der Schülerinnen und Schüler ernsthafte Probleme beim Erwerb von Lesekompetenz hat (Commission of the European Communities 2008; Deutschland: Artelt u.a. 2001). Förderung, gerade frühe Förderung, wird daher vielfach angemahnt und angestrebt. Dabei stellt die Familie das wichtigste Umfeld der Kinder während der Zeit vor Schulbeginn dar und spielt damit die zentrale Rolle bei der frühen Gestaltung der Bedingungsfaktoren für späteren Bildungserfolg (für den Bereich Lesen siehe z.B. Hurrelmann 2002; Purcell-Gates 2000). In frühe Interventionsprogramme im familiären Kontext werden deshalb große Hoffnungen gesetzt, über ihre Effektivität gibt es jedoch insgesamt noch keine ausreichende Evidenz.

1.1 Familie, Kompetenzerwerb und familiäre Frühförderprogramme

Familiäre Merkmale stehen in Zusammenhang mit Kompetenzerwerb, Motivation, bildungsbezogenem Verhalten und Bildungsbeteiligung der Kinder (Baumert/Watermann/Schümer 2003; Burgess/Hecht/Lonigan 2002; Leseman/de Jong 1998). Unterschieden werden können dabei eher distale Strukturmerkmale, die auf die Rahmenbedingungen fokussieren, und eher proximale Prozessmerkmale, die die Prozesse des Lernens in den Mittelpunkt rücken (Krapp 1976). Unter den Strukturmerkmalen werden vor allem der sozioökonomische Hintergrund, die elterliche Bildung und der Migrationsstatus als besonders bedeutsam erachtet (Bradley u.a. 2001; Brooks-Gunn/Duncan 1997; Sirin 2005). Zu den als relevant identifizierten Prozessmerkmalen gehören das gemeinsame (Vor-)Lesen (Bus/van Ijzendoorn/Pellegrini 1995; Wieler 1995), die Häufigkeit früher bildungsförderlicher Aktivitäten (z.B. Reimspiele, Geschichtenerzählen oder Büchereibesuche; vgl. „home early literacy activities“ Mullis u.a. 2007), im Elternhaus vorhandene Bildungsressourcen (insbesondere Bücher), das elterliche Vorbild in Bezug auf Handeln oder Werte und eine elaborierte familiäre Kommunikation (Baker/Scher/Mackler 1997; Weigel/Martin/Bennett 2005; siehe McElvany/Becker/Lüdtke 2009 zur Moderation der Prozessmerkmale durch Strukturmerkmale der Familien). Die Kinder können im Hinblick auf den späteren Schriftspracherwerb durch die alltäglichen Erfahrungen in ihren Familien verschiedene Möglichkeiten erleben, sprachliche Fähigkeiten zu entwickeln, Sprach- und Weltwissen sowie Konzepte und Schemata zu erwerben, Schriftsprache und deren Funktionen kennenzulernen und ihre eigenen Sprachfähigkeiten zu üben (z.B. Oerter 1999). Sie profitieren dabei vom kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapital ihres Elternhauses (vgl. Bourdieu 1983) und damit von den bildungsbezogenen Ressourcen und Praktiken ihrer Familien sowie von elterlichen Vorbildern und Kompetenzen.

Vorteile von systematischen Ansätzen familiärer Förderung liegen einerseits in der grundsätzlichen Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Kinder. Überdies besteht ein wichtiger Vorteil darin, dass in Familien eine längerfristige und individuelle Förderung möglich ist. Diese wiederum kann zielgruppenspezifisch konzipiert sein. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, die Eltern als Vorbilder ihrer Kinder in bildungsförderlicher Hinsicht konstruktiv zu stärken. Neben der Vermittlung allgemeiner oder spezifischer Fähigkeiten, Motivation und Werten bei den Kindern – und teilweise bei den Eltern – ist die Verbesserung der innerfamiliären Beziehungen und Interaktionen Ziel einiger Förderkonzeptionen. Aufgrund der Sensitivität für Umwelteinflüsse in der frühen Kindheit werden frühkindliche Interventionen als die effektivsten und kosteneffizientesten Ansätze für die Humankapitalentwicklung angesehen (Cunha u.a. 2006; Heckman/Masterov 2004).

Familiäre Förderung für Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter¹ kann unterschiedliche Formen annehmen (siehe auch Purcell-Gates 2000): Sie kann bewusster oder un-

1 Vgl. den Begriff „Frühförderung“ in Zusammenhang mit Angeboten für Kinder mit Behinderung bzw. von Behinderung bedrohter Kinder.

bewusster Teil der alltäglichen familiären Sozialisation sein. Sie kann aber auch aus systematischen Familienförderprogrammen oder aus Interventionen in Kinderbetreuungseinrichtungen bzw. Schulen mit Elternkomponente bestehen (für institutionsbasierte Interventionen vgl. z.B. Tietze/Hundertmark-Mayser/Roßbach 1999). Zentrale Ansatzpunkte familiärer Interventionen sind die Bereitstellung bildungsrelevanter Ressourcen, die Sensibilisierung und Anleitung der Eltern, die Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktionen oder (komplexe) Trainings bestimmter Kompetenzen. Programme, die Eltern bei der (intellektuellen) Förderung ihrer Kinder in den Mittelpunkt rücken, existieren insbesondere in Form von (Haus-)Besuchsprogrammen, in deren Rahmen programmspezifische Spiel- und Lernmaterialien sowie Aktivitäten überbracht bzw. eingeübt werden. Ergänzt werden die häuslichen Aktivitäten teilweise durch Gruppentreffen (z.B. „Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters“/HIPPY, „Opstapje – Schritt für Schritt“ sowie „Parents as Teachers“/„PAT – Mit Eltern lernen“). Einige Programme sind auf sprachliche Kompetenzen (z.B. „Griffbereit“, „Rucksack“, das Hamburger „Family Literacy“ Projekt oder das Schweizer Projekt „Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy“) oder den Umgang mit Büchern (z.B. „Buchstart“ und „Lesestart“) ausgerichtet. Auf internationaler Ebene sind einige weitere Frühförderungsinitiativen von Bedeutung, die hierzulande bisher nicht übernommen wurden (beispielsweise das staatliche US-amerikanische Frühförderungsprogramm „Head Start“, „Sure Start“ sowie „Peers Early Education Partnership“ Programm, PEEP). Neben diesen größeren und institutionalisierten Programmen existieren eine Reihe von Programmen im Bereich der familiären Förderung kognitiver Entwicklung im Kleinkind- und Vorschulalter, die durch verschiedene Forschergruppen initiiert wurden.

1.2 Herausforderungen und Heterogenität empirischer Befunde

Dem Potenzial von Förderansätzen im familiären Kontext stehen einige Herausforderungen gegenüber. Hierzu zählt, dass die Eltern in der Regel weder die pädagogische, noch die psychologische, didaktische oder fachliche Ausbildung wie das Fachpersonal in Kindereinrichtungen oder Schulen haben (McElvany 2008). Außerdem besteht in der Eltern-Kind-Dyade oder Triade eine sensible, emotionale Beziehung, die durch eine Lehrer-Schüler-Rolle mit Konflikten belastet werden kann (Grolnick 2003). Schließlich sind auch pragmatische Gesichtspunkte zu berücksichtigen, wie z.B. die engen Zeitpläne vieler Familien (insbesondere bei berufstätigen Eltern) oder zu betreuende Geschwister im Haushalt.

Die Frage nach der Effektivität familiärer Förderprogramme im Literacy-Bereich kann noch nicht eindeutig geklärt werden. Insgesamt gibt es nur wenige Meta-Analysen, in denen Studien aus diesem Bereich nicht mit Studien zu anderen Aspekten familiärer Förderprogramme vermischt werden (vgl. Blok u.a. 2005; Karoly/Kilburn/Cannon 2005; White/Taylor/Moss 1992). Vorangegangene Meta-Analysen, mit der Zielvariablen Literacy, kommen zwar zu moderat positiven Ergebnissen bezüglich der Effektivität, es werden jedoch auch Probleme im Forschungsfeld deutlich. So untersuchten

Mol u.a. 2008 den Effekt eines Programmes („Dialogic Reading“) auf Wortschatz-Maße. Die Analyse beruhte jedoch nur auf einer kleinen Anzahl an Primärstudien und erlaubt durch die Konzentration auf Wortschatzmaße keine umfassende Aussage für den Literacy-Bereich. Sénéchal und Young (2008) berichteten in ihrer Metaanalyse einen positiven Effekt familiärer Literacy-Programme auf den Leseerwerb von Kindern im Vor- und Grundschulalter, wobei sich allerdings nur wenige der berücksichtigten Studien auf den vorschulischen Bereich beziehen. Außerdem wurde etwa die Hälfte der einbezogenen Studien schon zwischen 1970 und 1989 publiziert. Infolge der Veränderungen in den Bereichen Forschungs- und Lehrmethodik sowie der sozialen Umwelt über die Jahre, ist die Aktualität der Befunde zumindest zweifelhaft. Differenzierte Analysen für theoretisch unterscheidbare Bereiche von Literacy-Aspekten fehlen, und eine zentrale Voraussetzung von Lesekompetenz, der Wortschatz, wird in den Analysen ausgeschlossen. Zu beachten ist zudem, dass einige der Primärstudien, auf denen diese Metaanalyse beruht, wegen methodischer Schwächen kritisiert wurden (vgl. MacLeod 1996).

Insgesamt fehlen also Metaanalysen, die die Wirksamkeit früher familiärer Interventionsprogramme (I) umfassend auf der Basis aktueller Studien und (II) unter kritischer Berücksichtigung der methodischen Fundiertheit der Primärstudien in Bezug auf (III) den konkreten Zielbereich Literacy analysieren.

2. Forschungsanliegen

Vor diesem Hintergrund war das Forschungsanliegen zu untersuchen, wie wirksam aktuelle familiäre Frühförderprogramme in Familien sind, die Kompetenzen im Literacy-Bereich (Lesekompetenz, Vorläuferfähigkeiten, Voraussetzungen) fördern sollen. Neben dem Gesamteffekt sollten Effekte im Bereich „Kode“ und im Bereich „Verständnis“ gesondert betrachtet werden (vgl. detailliert van Steensel u.a. in Vorb.). In bisherigen Studien wurden die Zielvariablen nicht konzeptionell unterteilt, so dass möglicherweise differenzielle Effekte der Programme unentdeckt geblieben sind („Äpfel-und-Birnen“-Problem bei Meta-Analysen). Bei Kode-bezogenen Maßen geht es um sprach- und schriftbildbezogene, formalsprachbezogene Fähigkeiten in Bezug auf den Umgang mit dem Kode geschriebener Sprache (beispielsweise phonologische Bewusstheit oder Buchstabenkenntnis sowie im Schulalter Dekodierfähigkeit). Die Verständnis-bezogenen Maße beinhalten die Kenntnis von Konzepten und das inhaltliche Verständnis von (schriftlichem) Diskurs. Dies schließt beispielsweise den Wortschatz oder das Verständnis von Geschichten ein. Außerdem sollten Moderatoranalysen klären, inwiefern unterschiedliche Effekte auf zentrale Programm- oder Studienmerkmale zurückgeführt werden können. Hinsichtlich der Merkmale der Programme wurden in dieser Analyse die inhaltliche Programmkonzeption (nur gemeinsames Lesen, gemeinsames Lesen plus andere Aktivitäten), der Qualifikationsstatus der Programmmitarbeiter (professionell bzw. nur semi-professionell/ professionell plus semi-professionell) sowie das Angebot von Gruppentreffen für die Eltern (ja, nein) als Moderatoren untersucht. In Bezug auf Studienmerkmale sollte insbesondere analysiert werden, welchen Einfluss die Stich-

probenauswahl (randomisierte Aufteilung auf Interventions- und Kontrollgruppe bzw. Matching oder weder Randomisierung noch Matching) und damit unterschiedlich strikte Methoden der Primärstudien haben. Zusätzlich galt es zu überprüfen, ob die Messzeitpunkte (Posttest direkt nach der Intervention, zeitlich versetzter Follow-Up) zu systematischen Unterschieden für die Effektivität führen. Dabei wurden vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und Erkenntnissen anderer Studien in den Bereichen Lesekompetenz sowie Förderinterventionen höhere Effekte für Interventionen mit zusätzlichen Aktivitäten neben dem gemeinsamen Lesen, professionellen Programmmitarbeitern und Gruppentreffen erwartet sowie bei direkter Posttesterhebung der Effekte und für Interventionen ohne Randomisierung/Matching aufgrund der Selbstselektion möglicherweise motivierterer und kompetenterer Teilnehmer/innen in die Programmgruppe.

3. Methode

Die Forschungsfragen wurden mit einer Meta-Analyse (vgl. Beelmann/Bliesener 1994; Lipsey/Wilson 2001) untersucht.

3.1 Suchstrategie, Ein- und Ausschlusskriterien und Kodierung

Zunächst wurde für den Zeitraum 1990 bis 2007 eine Literatursuche in ERIC und Psyc-Info mit den folgenden drei Suchwörtersets durchgeführt, die jeweils untereinander kombiniert wurden: (a) program, intervention, training; (b) home, family, parents; (c) literacy, reading. Es ergaben sich 3199 Treffer. Diese wurden durchgesehen und anhand folgender Kriterien ein- bzw. ausgeschlossen:

Kriterien für den Einschluss umfassten:

- Publikation zwischen 1990 und 2007 in Peer-referierten Zeitschriften (zur Maximierung des Anteils methodisch adäquater Studien)
- Evaluation der Effektivität eines familiären Förderprogramms im Bereich Literacy
- Teilnehmer/innen: Kinder vor dem Schuleintritt oder im Grundschulalter
- Vergleich mindestens jeweils einer Programm- und einer Kontrollgruppe ohne Training
- Effektstärken (Cohen's d) berichtet oder entsprechende Informationsbasis
- Effektmaße objektive Indikatoren (d.h. Tests) von Kode-basierten oder Verständnis-bezogenen Fähigkeiten im Bereich Literacy
- keine spezifischen Subzielgruppen, wie z.B. Kinder mit klassifizierbaren psychischen Störungen oder bestimmten Lernproblemen
- Gesamtstichprobe $N \geq 10$.

Zusätzlich wurden Literaturverweise in den ausgewählten Studien berücksichtigt.

Insgesamt lagen 26 Studien mit 41 Stichproben (= (quasi)experimentellen Vergleichen) vor, die 3769 Kinder bzw. Familien umfassten. Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen in diesem Beitrag wurden die Studien mit Kindern vor Schulbeginn ausgewählt. Dies führte zu 15 Studien mit 27 Stichproben, deren (quasi-)experimentelle Vergleiche zum einen zu 27 ‚Literacy‘-Effekten als auch differenziert zu 24 ‚Verständnis-bezogenen‘ und 14 ‚Kode-bezogenen‘ Effektstärken aggregiert wurden. In den Studien wurden insgesamt sieben verschiedene Hauptprogramme eingesetzt (siehe Tabelle 1 für eine Übersicht über die Studien bzw. Programme sowie Abschnitt 4).

Alle Studien wurden anhand eines standardisierten Kodierschemas verkodet (vgl. van Steensel u.a. in Vorb.). Etwa die Hälfte der Studien wurde doppelt kodiert, wobei die prozentuelle Übereinstimmung der Kodierer zwischen 79% und 97% der Kodierungen lag. Unterschiede wurden diskutiert und ein Konsensurteil gebildet. Auf dieser Basis wurden die Kodierungen aller Studien individuell überprüft.

3.2 *Berechnung, Aggregation und Gewichtung der Effektstärken*

Wenn keine Effektstärken in den Primärstudien angegeben waren, wurden diese anhand der vorhandenen Informationen mit Hilfe der jeweils adäquaten Formel (siehe Lipsey/Wilson 2001) berechnet. Um statistische Abhängigkeit der Beobachtungen zu vermeiden, wurden mehrere Effektstärken pro Stichprobe durch Mittelwertbildung aggregiert. Vor dem Hintergrund unserer Forschungsfragen geschah dies zum einen global („Literacy“) und zum anderen separat für Verständnis- bzw. Kode-bezogene Maße. Disproportional hohe Effektstärken (± 2 SD vom Mittelwert) wurden identifiziert und über die Windsorizing-Prozedur adjustiert (Lipsey/Wilson 2001). Unterschiedliche Stichprobengrößen wurden durch eine Gewichtung der Effektstärken (Varianzinverse) kompensiert. Um die Analysen gegen Verzerrungen abzusichern, die u.a. bei dem Fokus auf Peer-referierte Studien durch den „File-drawer“-Effekt entstehen könnten, wurde die Fail-safe N-Methode angewandt ($N = 27$) sowie ein Funnel plot erstellt ($\beta = .05$, $p = .80$), wobei beide Prüfungen für die Validität der Ergebnisse sprachen.

3.3 *Analysestrategie*

Die Datenanalyse folgte den in Lipsey und Wilson (2001) vorgestellten Prozeduren in drei Schritten: Erstens wurde anhand der gewichteten Effektstärken die mittlere Effektstärke für die globalen Literacy-Maße sowie getrennt für Verständnis- bzw. Kode-basierte Maße berechnet. Zweitens wurde mit der Q-Statistik eine Homogenitätsanalyse durchgeführt, um zu überprüfen, ob die Effektstärken in der Stichprobe alle den gleichen Populationseffekt schätzen oder die beobachtete Varianz andere Quellen im Sinne von Moderatoren hat. Drittens wurden Moderatoranalysen mit der Q-Statistik für verschiedene Effektstärkegruppen durchgeführt, um die Bedeutung von Programm- und Designmerkmalen zu analysieren.

Autoren	Programm- name	Dauer	Studienmerkmale			Programmmerkmale			N	Effektstärken für verschiedene Maße (d)	
			Design ¹	Follow- Up-Test	Konzep- tion ²	Qualifikation Mitarbeiter ³	Gruppen- treffen	IG		Kode-bezogene Fähigkeiten	Verständnis- bezogene Fähigkeiten
1 BarHava- Monteith/Harré/ Field (1999)	HIPPY	2 Jahre	3; Kein Prätest	nein	2	2	ja	77	704	.15/.17/.22/.26/ .31/.32†	
2 Chow/McBride- Chang (2003)	Dialogic Reading	2 Monate	1; Prätest- Posttest	nein	1	1	nein	29	29	.22/.43†	-0.18†
3 Cronan u.a. (1999)	Project PRIMER	7 Monate	1; Prätest- Posttest	ja	2	2	nein	50	75		-0.09†
4 Cronan u.a. (1996)	Project PRIMER	1 Schuljahr	1; Prätest- Posttest	nein	2	2	nein	14	14		.74†
5 Fielding- Barnsley/ Purdie (2003)	Dialogic Reading	2 Monate	2; Kein Prätest	nein			nein	14	14		.25†
				nein			nein	38/ 60	38/ 60		.42/.61†
				nein			nein	38/ 60	38/ 60		.03/.13†
				Nein	2	2	nein	26	23	.39/.39/.45/.54/ .65†	.58†
6 Jordan/Snow/ Porche (2000)	Project EASE	5 Monate	3; Prätest- Posttest	Ja				26	23	.50/.54/.86/.94/ 1.11/1.29†	.47†
				nein	2	1	ja	177	71	.07/.32*	.64*
7 Lonigan/White- hurst (1998)	Dialogic Reading	6 Wochen	1; Prätest- Posttest	nein	1	1	ja	7	16		-.01/- .18/ .34†
				Nein				9	11		.09/.32/.36†
				Nein				7	16		-.32/.09/ 1.40†
				Nein				10	11		-.41/ -.25/ .25†
8 Rolla San Francisco u.a. (2006)	Project EASE	10 Monate	1; Prätest- Posttest	Nein	2	1	Ja	30	55	-.38/ -.31/ -.05/.16†	-.08†
				nein				50	55	.02/.33/.41/.44†	-.08†

9	Ryan (2005)	Even Start	8 Monate	3; Prätest- Posttest	Nein	lokal unter- schiedliche Implemen- tierung	1	Ja	14	38	.77*
10	Saracho (1997)	Kein Name	5½ Monate	3; Kein Prätest	Nein	2	1	Ja	48	54	.22† sowie Kombiniert Kode- und Verständnis: .44†
10	Saracho (1997)	Kein Name	5½ Monate	3; Kein Prätest	Nein	2	1	Ja	48	54	.22†
11	St.Clair/ Jackson (2006)	Even Start	1 Schuljahr	3; Prätest- Posttest	Ja	2	1	Ja	6–14	11/14	.92/1.14†
12	St.Pierre u.a. (2005)	Even Start	2 Jahre	1; Prätest- Posttest	Nein	lokal unter- schiedliche Implemen- tierung	Lokal unter- schiedliche Implemen- tierung	Implemen- tierung lokal unter- schiedlich	88– 122	44–55	–.49/–.11/ –.06/.14*
13	Van Tuijl u.a. (2001)	HIPPY/ Opstap Opnieuw	2 Jahre	3; Prätest- Posttest	Nein	2	3	Ja	88– 122	44–55	–.18/–.09/ .08/.24*
14	Whitehurst u.a. (1994)	Dialogic Reading	6 Wochen	1; Prätest- Posttest	Nein	1	1	Ja	19	22	.03/.24/.38/ .44†
15	Whitehurst u.a. (1994)	Dialogic Reading, Sound Foundations	30 Wochen	3; Prätest- Posttest	Ja	1	1	Ja	15/16 94	13/14 73	.01/.20/.25† .08*
<p>Anmerkungen: * = Effektstärke bei den Autoren angegeben; † = Effektstärke im Rahmen der Analyse berechnet; IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe; ¹ Kategorien Design: 1 = randomisiert, 2 = gematched, 3 = weder noch; ² Kategorien Konzeption: 1 = nur gemeinsames Lesen, 2 = gemeinsames Lesen plus andere Aktivitäten; ³ Kategorien Qualifikation Programmmitarbeiter: 1 = Professionell, 2 = Semi-Professionell, 3 = beides</p>											

Tab. 1: Übersicht über die Studien in der Meta-Analyse.

4. Ergebnisse

4.1 Beschreibung der Programme

In den ermittelten Studien wurden insgesamt sechs verschiedene Programme durchgeführt (siehe Tabelle 1). Fünfmal und damit am häufigsten wurde „Dialogic Reading“ evaluiert (Studie 2, 5, 7, 14, 15). Bei Dialogic Reading werden Kinder in den gemeinsamen Leseinteraktionen ermutigt, aktiv die Rolle des Geschichtenerzählers zu übernehmen, während die Eltern die Rolle aktiver Zuhörer annehmen. Dreimal wurden Projekte des in den USA überregionalen Programms „Even Start“ evaluiert (Studie 9, 11, 12). Die allgemeinen Richtlinien des Rahmenprogramms sehen vor, dass die geförderten Programme Literacy-bezogene Eltern-Kind Aktivitäten anbieten, ebenso wie frühkindliche Bildung, Erwachsenenbildung und Elternt raining. In je zwei Studien wurden „HIPPY“ (Studie 1, 13), „Project PRIMER“ (Studie 3, 4) und „Project EASE“ (Studie 6, 8) betrachtet. HIPPY ist ein umfassendes Programm, das sich nicht nur auf den Bereich Literacy fokussiert, sondern auch auf allgemeine kognitive, sprachliche und mathematische Fertigkeiten sowie die sozioemotionale Entwicklung. Die Programminhalte decken eine breite Palette an Aktivitäten ab, die die Eltern täglich mit ihren Kindern umsetzen sollen. Project PRIMER kombiniert Dialogic Reading mit weiteren Komponenten, wie der Vermittlung von Konzepten, gemeinsames Singen und Bibliotheksbesuche. Das Project EASE fokussiert auf die Modellierung von effektiven sprachlichen Interaktionen durch systematisches Elternt raining und strukturierte Eltern-Kind-Aktivitäten (Bilderbücher lesen, Vokabeln lernen, Buchstaben- und Lautübungen, Geschichten erzählen). Neben diesen mehrfach betrachteten Interventionen wird in Studie 10 ein einzelnes Programm evaluiert, das sich auf die Qualität des gemeinsamen Lesens und Diskutierens von Büchern bezieht. In den folgenden Analysen wird anhand der untersuchten Moderatorvariablen zur Programmkonzeption sowie zur Programmdurchführung (Mitarbeiterqualifikation, Gruppentreffen) auch ein systematischer Vergleich zur Effektivität unterschiedlicher Ansätze der Programme möglich.

4.2 Gewichtete mittlere Effektstärke

Das erste Ziel war es, die globale Effektstärke für die untersuchten Programme zu ermitteln und anschließend zu überprüfen, ob die Ergebnisse sich bei einer feineren Kategorisierung der Zielvariablen (Verständnis- bzw. Kode-bezogen) systematisch unterscheiden. Die mittlere gewichtete Effektstärke für „Literacy“ ist $d = 0.20$, was statistisch signifikant ($z = 4.80, p < .001$) ist und nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt entspricht. Differenziert man die Zielvariable aus, zeigt sich, dass die mittlere gewichtete Effektstärke für die Verständnis-bezogenen Maße bei $d = 0.17$ ($z = 3.57, p < .001$) und für Kode-bezogene Maße bei $d = 0.24$ ($z = 4.60, p < .001$) liegt, wobei die numerischen Un-

terschiede zwischen den Variablengruppen statistisch nicht abgesichert werden können ($Q_{\text{between}} = 1.12$, $df = 1$, $p > .05$).

Demnach scheinen die untersuchten Programme einen statistisch signifikanten, aber kleinen Effekt auf Literacy-Fähigkeiten von Kindern vor dem Schulbeginn zu haben. Der geringe und nicht statistisch signifikante Unterschied zwischen Effektstärken bei Verständnis- und Kode-basierten Maßen deutet nicht darauf hin, dass die Programme einen systematisch unterschiedlichen Einfluss auf die beiden Aspekte haben.

4.3 Homogenitätsanalyse

Im nächsten Schritt wurde mit Hilfe der Homogenitätsstatistik Q untersucht, ob alle Effektstärken den gleichen Populationseffekt haben (Lipsey/Wilson 2001). Für die globalen Literacy- sowie für die Kode-bezogenen Effektstärken ist das Ergebnis statistisch nicht signifikant ($Q = 32.78$, $df = 26$, $p > .05$ bzw. $Q = 22.21$, $df = 13$, $p > .05$). Für die Verständnis-bezogenen Maße ist Q statistisch signifikant ($Q = 35.31$, $df = 23$, $p < .05$). Die Homogenitätsannahme wurde demnach für die Verständnis-bezogenen Effektmaße verworfen und es wurden im Folgenden Moderatoranalysen durchgeführt, um die systematischen Unterschiede zwischen den Effektstärken zu erklären.

4.4 Moderatoranalysen

Ausgehend von einem Modell fester Effekte wird die Variabilität der Effektstärken auf systematische Unterschiede zwischen den Studien zurückgeführt. Diese Annahme wird durch Moderatoranalysen mit den theoretisch als relevant identifizierten Variablen überprüft. Mit Hilfe des Q -Tests werden Unterschiede zwischen den Kategorien der Moderatorausprägungen (Q_{between} , $p < .05$) und die Homogenität von Effektstärken innerhalb der Gruppen überprüft.

Tabelle 2 zeigt, dass nur der Moderator Stichprobenauswahl aus der Gruppe der Studienmerkmale ein statistisch signifikantes Ergebnismuster aufweist. Die Entscheidung, wie Stichproben auf Teilnehmer- und Kontrollgruppe aufgeteilt werden, steht demnach in Zusammenhang mit den gewichteten mittleren Effektstärken. Dabei weisen Studien ohne Randomisierung oder Matching der Gruppenmitglieder die höchsten Effektstärken auf. Studien mit Randomisierung oder Matching ergeben hingegen keine statistisch signifikanten Effekte der Interventionen. Die numerisch höhere mittlere Effektstärke der kurzfristigen im Vergleich zu den langfristigen Effekten lässt sich statistisch nicht zufallskritisch absichern. Die erwarteten höheren Effekte einer Programmkonzeption, die zusätzlich zum gemeinsamen Lesen auch weitere Aktivitäten anbietet, für professionelle Projektmitarbeitende sowie für Gruppentreffen zeigen sich in der Analyse nicht.

Variable	Q _(between groups)			Effektstärken und z-Werte	N Effekt- stärken
	Q	df	p		
<i>Studienmerkmale</i>	4.37	1	< .05	Randomisiert: d = 0.08, z = 1.24 (n.s.)	16
Stichprobenauswahl				Nicht randomisiert: d = 0.28, z = 3.95***	8
Messzeitpunkt	0.54	1	> .05	Kurzfristig: d = 0.18, z = 3.54***	19
				Langfristig/Follow-Up: d = 0.10, z = 0.88 (n.s.)	5
<i>Programmmerkmale</i>					
Programmkonzeption	1.48	1	> .05	Nur gemeinsames Lesen: d = 0.08, z = 0.77 (n.s.)	8
				Gemeinsames Lesen plus andere Aktivitäten: d = 0.23, z = 3.91***	12
Mitarbeiter-qualifikationsstatus	0.06	1	> .05	Nur professionell: d = 0.20, z = 2.82**	12
				Nur semi-professionell oder beide: d = 0.18, z = 2.55*	10
Gruppentreffen	0.14	1	> .05	Gruppentreffen: d = 0.18, z = 2.90**	14
				Keine Gruppentreffen: d = 0.22, z = 2.48*	8

Anmerkung: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tab. 2: Übersicht über die Ergebnisse der Moderatoranalysen.

5. Diskussion

Einerseits gibt es breite Zustimmung für das Argument, dass die frühe Förderung von Kindern von besonderer Bedeutung für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung ist. Andererseits merkte schon vor zehn Jahren Hannon (1999) kritisch an, dass „Family Literacy“ bisher nicht als effektiv für größere soziale und ökonomische Veränderungen gezeigt werden konnte. Trotz der großen Hoffnungen, die an familiäre Förderprogramme geknüpft werden, muss auf der Basis der vorliegenden empirischen Ergebnisse für den Literacy-Bereich von eher schwachen Effekten existierender Programme auf die untersuchten Variablen ausgegangen werden. Der kleine, statistisch signifikante

mittlere Gesamteffekt ist zusätzlich vor dem Hintergrund kritisch zu sehen, dass die Moderatoranalysen in Bezug auf die Verständnis-bezogenen Effektmaße deutlich machten, dass höhere Effekte vor allem bei methodisch weniger strikten Studien berichtet wurden. Die weiteren Moderatoranalysen wiesen keine statistisch signifikanten Unterschiede bei den anderen untersuchten Studien- und Programmmerkmalen auf. Damit erweisen sich die Ergebnisse der Analysen für die frühen Familienförderprogramme als weitgehend analog zu den Ergebnissen für die Gesamtgruppe der Familienförderprogramme unter Einbezug auch älterer Kinder (siehe van Steensel u.a. in Vorb.).

Gründe für die bisher schwachen Evaluationsergebnisse können vielschichtig sein und die inhaltliche Programmkonzeption, aber auch die Implementierung oder die Evaluation selber betreffen. Aussagen zu den Programmkonzeptionen werden dadurch erschwert, dass nicht immer ausreichend dokumentiert wird, was genau in einem Programm realisiert wurde. Gleichwohl scheint die teilweise fehlende Darstellung des theoretischen Hintergrunds der einzelnen Programmelemente einen Hinweis auf eine möglicherweise fehlende Anbindung an wissenschaftliche Erkenntnisse zur Effektivität bestimmter Ansätze zu geben. Insgesamt sind für die Zukunft verstärkt Studiendesigns sinnvoll, die verschiedene Elemente der Programmkonzeptionen systematisch hinsichtlich ihrer Effektivität vergleichen.

Die Implementierung kann unter anderem in Bezug auf die Qualität und Quantität der Eltern-Kind-Interaktion, die Intensität und Qualität von Training und Unterstützung der Eltern sowie die Teilnahme der Zielgruppe suboptimal verlaufen (vgl. McElvany/Artelt 2009; McElvany/van Steensel 2009). Ein konkretes Problem besteht beispielsweise in der ungenügenden Information bzw. Datensammlung vieler Projekte zu der Frage, wie viele Familien ursprünglich angesprochen wurden, wie die Teilnahmequote war, welche Gründe Familien für eine Nicht-Teilnahme hatten und ob es systematische Unterschiede zwischen den Gruppen gab. In diesem Zusammenhang sind auch Instrumente zur Erfassung der allgemeinen Literacy-bezogenen Familienumgebung vor und während der Studie als auch umfassende Maße der Treatment fidelity für zukünftige Studien wünschenswert. Bisher nicht untersucht ist auch die Frage, welche Auswirkungen es hat, dass nur wenige Väter in Fördermaßnahmen eingebunden sind (vgl. Camilleri/Spiteri/Wolfendale 2003; Ross/Atkin 2007).

Abschließend besteht die Möglichkeit, dass effektive Programme in der Praxis existieren, aber nicht ausreichend evaluiert oder nicht publiziert wurden.

Das familiäre Umfeld ist auch für den Literacy-Bereich das zentrale Bedingungsgefüge für die Entwicklung in den ersten Lebensjahren. Erfolgreiche Förderprogramme sind daher insbesondere für bildungsfernere Gruppen vonnöten, wobei die Ergebnisse dieser Studie auf die eher geringe Effektivität bisher überprüfter Ansätze verweisen (vgl. auch van Steensel u.a. für Familien mit älteren Kindern und weitere Moderatoranalysen). Die Konzeption der Förderansätze auf der Basis fundierter wissenschaftlicher Erkenntnisse zu deren Effektivität und Implementierung (u.a. zu Fragen der Erreichbarkeit, Qualifizierung und kontinuierlichen Beteiligung der Zielgruppe) ist eine zentrale Weichenstellung für die Optimierung der frühen familiären Förderung und erfordert eine disziplinübergreifende Perspektive.

Literatur

- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137.
- Baker, L./Scher, D./Mackler, K. (1997): Home and family influences on motivations for reading. In: *Educational Psychologist* 32, S. 69–82.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, S. 46–72.
- Beelmann, A./Bliesener, T. (1994): Aktuelle Probleme und Strategien der Metaanalyse. In: *Psychologische Rundschau* 45, S. 211–233.
- Blok, H./Fukkink, R.G./Gebhardt, E.C./Leseman, P.P.M. (2005): The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. In: *International Journal of Behavioral Development* 29, S. 35–47.
- Bradley, R.H./Corwyn, R.F./McAdoo, H.P./García Coll, C. (2001): The home environments of children in the United States. Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. In: *Child Development* 72, S. 1844–1867.
- Brooks-Gunn, J./Duncan, G.J. (1997): The effects of poverty on children. In: *The Future of Children* 7, S. 55–71.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Burgess, S.R./Hecht, S.A./Lonigan, C.J. (2002): Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. In: *Reading Research Quarterly* 37, S. 408–426.
- Bus, A.G./van Ijzendoorn, M.H./Pellegrini, A.D. (1995): Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. In: *Review of Educational Research* 65, S. 1–21.
- Camilleri, J./Spiteri, S./Wolfendale, S. (2005): Parent empowerment for family literacy: A European initiative. In: *Literacy* 39, S. 74–80.
- Commission of the European Community (2008): Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf [03.08.2009].
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cunha, F./Heckman, J.J./Lochner, L./Masterov, D.V. (2006): Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In: Hanushek, E./Welch, F.: *Handbook of the economics of education*. North Holland: Amsterdam, S. 697–812.
- Duncan, G.J./Dowsett, C.J./Claessens, A./Magnuson, K./Huston, A.C./Klebanov, P./Pagani, L./Feinstein, L./Engel, M./Books-Gunn, J./Sexton, H./Duckworth, K./Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. In: *Developmental Psychology* 43, S. 1447–1459.
- Duncan, G.J./Kalil, A./Ziol-Guest, K.M. (2008): Economic costs of early childhood poverty. Verfügbar unter: <http://paa2008.princeton.edu/download.aspx?submissionId=80411>, [03.08.2009].
- Grolnick, W.S. (Hrsg.) (2003): *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hannon, P. (1999): Rhetoric and research in family literacy. In: *British Educational Research Journal* 26, S. 121–138.
- Heckman, J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: *Science* 312, S. 1900–1902.

- Heckman, J./Masterov, D. (2004): The productivity argument for investing in young children. Working Paper 5, Invest in Kids Working Group, Washington, D.C.: Committee for Economic Development.
- Hurrelmann, B. (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz-Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 123–149.
- Karoly, L./Kilburn, R./Cannon, J. (2005): Early childhood interventions. RAND Corporation.
- Kelly, D./Kellaghan, T. (1999): The literacy and numeracy achievements of the first cohort of Early Start children (1994/95) when they were in second class (1998/99). Dublin: Educational Research Centre.
- Krapp, A. (1976): Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Psychologie in Erziehung und Unterrichtswissenschaft 23, S. 91–109.
- Leseman, P.P.M./de Jong, P.F. (1998): Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. In: Reading Research Quarterly 33, S. 294–318.
- Lipsey, M.W./Wilson, D.B. (2001): Practical meta-analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Macleod, F.J. (1996): Does British research support claims about the benefits of parents hearing their children read regularly at home? A closer look at the evidence from three key studies. Research Papers in Education 11, S. 173–199.
- McElvany, N. (2008): Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster: Waxmann.
- McElvany, N./Artelt, C. (2009): Systematic reading training in the family: Development, implementation, and evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. Learning and Instruction 19, S. 79–95.
- McElvany, N./Becker, M./Lütke, O. (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 41, S. 121–131.
- McElvany, N./van Steensel, R. (2009): Potentials and challenges of home-based literacy interventions: The question of implementation quality. European Educational Research Journal 8, S. 418–433.
- Mol, S.E./Bus, A.G./de Jong, M.T./Smeets, D.J.H. (2008): Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. In: Early Education & Development 19, S. 7–26.
- Mullis, I.V.S./Martin, M.O./Kennedy, A.M./Foy, P. (2007): PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in 40 countries. Boston, MA: Boston College.
- Oerter, R. (1999): Theorien der Lesesozialisation: Zur Ontogenese des Lesens. In: Groeben, N. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Max Niemeyer, S. 27–55.
- Purcell-Gates, V. (2000): Family literacy. In: Kamil, M./Mosenthal, P./Pearson, P./Carr, R. (Hrsg.): Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 853–870.
- Ross, A./Atkin, C. (2007): Family literacy in Europe: separate agenda? In: Compare 37, S. 601–615.
- Sénéchal, M./Young, L. (2008): The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. In: Review of Educational Research 78, H. 4, S. 880–907.
- Sirin, S.R. (2005): Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. In: Review of Educational Research 75, S. 417–453.
- Tietze, W./Hundertmark-Mayser, J./Roßbach, H.-G. (European Child Care and Education (ECCE)-Study Group) (1999): School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. EU: Brüssel.

- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- van Steensel, R./McElvany, N./Kurvers, J./Herppich, S. (in Vorb.). The effectiveness of family literacy programs and relationships with study and program characteristics: Results of a meta-analysis.
- Weigel, D.J./Martin, S.S./Bennett, K.K. (2005): Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. In: *Reading Research Quarterly* 40, S. 204–233.
- White, K.R./Taylor, M./Moss, V.D. (1992): Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? In: *Review of Educational Research* 62, S. 91–125.
- Wieler, P. (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter: Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, C. (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter: Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim: Juventa.

Abstract: Early childhood conditions are considered important prerequisites of future cognitive and non-cognitive skills. Therefore, great hopes are pinned on systematic preschool education within the context of the family as the most important environment of children prior to their enrollment in school. The present contribution examines the effectiveness of family programs of preschool education in the field of literacy and enquires into the relation between characteristics of the programs or courses of studies and the effectiveness of the measures. The meta-analysis, which takes into account 15 studies carried out between 1990 and 2007, shows only weak effects of existing programs in the field of literacy. Moderator analyses, in particular, point out that higher effects were reported above all in the case of methodologically less strict courses of studies. Possible reasons for the rather low effectiveness of the programs are discussed and desiderata for research in this field are outlined.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Nele McElvany, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, FB Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme, Lentzeallee 94, DE-14195 Berlin
E-Mail: mcelvany@mpib-berlin.mpg.de

Dipl.-Psych. Stephanie Herppich, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät/Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel, Abteilung Pädagogisch-Psychologische Methodenlehre, Olshausenstraße 62, DE-24098 Kiel
E-Mail: herppich@ipn.uni-kiel.de

Dr. Roel van Steensel, Universität Amsterdam, Abteilung Pädagogik und Unterrichtsforschung, Nieuwe Prinsengracht 130, 1018 VZ Amsterdam, Niederlande
E-Mail: R.C.M.vanSteensel@uva.nl

Dr. Jeanne Kurvers, Universität Tilburg, Fakultät für Humanwissenschaften, PO Box 90153, 5000 LE Tilburg, Niederlande
E-Mail: J.J.Kurvers@uvt.nl